

REFORMISMO REPUBLICANO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A DIFUSÃO DO “ENSINO INTUITIVO”

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

O presente texto tem como propósito genérico propor uma reflexão acerca da difusão de inovações no âmbito do reformismo pedagógico subjacente ao republicanismo português. Procuraremos, mais concretamente, delimitar os contornos do chamado “ensino intuitivo”, em particular da sua mais conhecida forma de expressão, as “lições de coisas”, tal como se desenvolveram nas primeiras décadas do século XX. Não é nossa intenção isolar a República como momento privilegiado de reforma pedagógica, mesmo sabendo que o momento lhe foi favorável. Muitas das propostas inovadoras que aí marcam presença vêm na continuidade de idêntico movimento que percorre as décadas finais do século XIX, ainda que com outra intensidade e diferenciadamente contextualizadas. Como é hoje amplamente reconhecido, o tempo pedagógico não decorre estritamente do tempo político, além de que o estudo da República só terá a ganhar com olhares que não a absolutizem como lugar de progresso. Usaremos como fontes deste estudo compêndios de pedagogia produzidos nas primeiras três décadas do século XX, por nós estudados noutro contexto (Pintassilgo, 2006), compêndios de lições de coisas que circularam em Portugal durante o mesmo período e artigos da imprensa de educação e ensino.

1. O “ensino intuitivo” começa por estar presente na reforma de 1911, tema que une os textos da presente obra, quando, no seu capítulo III, relativo à “orientação do ensino”, se afirma o seguinte:

Todo o ensino primário deve ser essencialmente prático, utilitário e quanto possível intuitivo (Art. 12.º).

Em ambos estes graus de ensino são obrigatórias as lições de coisas, como meio de educação física, intelectual, moral e estética (Art. 15.º).

São obrigatórias, em todos os graus de ensino, de conformidade com a índole, natureza e destino de cada um, as excursões, visitas e passeios pedagógicos, a fim de colher e colecionar espécimes para o estudo dos fenómenos naturais, no intuito de esclarecer e precisar as noções ministradas na escola. (Art. 17.º)¹

Ou seja, o “ensino intuitivo”, muitas vezes associado às dimensões “prática” e “utilitária” do mesmo, é legitimado como método adequado ao ensino das crianças incorporadas na instrução primária. As “lições de coisas” são, significativamente, consideradas obrigatórias e articuladas com uma das grandes referências pedagógicas do momento - de vários momentos, na verdade - a “educação integral”, o que significa que elas são vistas como possíveis de serem concretizadas nas várias vertentes da ação educativa e não apenas na intelectual. Além disso, são igualmente tornadas obrigatórias, pelo menos retoricamente, outras estratégias consideradas coerentes com o “ensino intuitivo”, como são “as excursões, visitas e passeios pedagógicos”, questão a que voltaremos. Ao longo do período republicano os programas do ensino primário, em geral de forma indireta, continuam a valorizar a referida estratégia. Por exemplo, o programa de 1921 estipula, para a 3ª e a 4ª classes, “Lições de coisas na escola, em passeios, excursões, visitas a museus e em trabalhos de horticultura e jardinagem”².

2. Na verdade, o “ensino intuitivo” e as “lições de coisas” mantiveram-se como uma das grandes modas pedagógicas, entre as correntes inovadoras, num período amplo que vem das décadas finais do século XIX e que se prolonga pelas primeiras décadas do século XX, incluindo naturalmente a República. Vários autores têm chamado a atenção tanto para as linhas de continuidade como para a ambiguidade que caracterizava estas expressões (Hameline, 2002; Rouillet, 2001). Para o caso português, e não só, é de assinalar o facto de ambas transitarem sem solução de continuidade de um contexto pedagógico que podemos subsumir na expressão “pedagogia moderna” para outro habitualmente designado pela fórmula “educação nova” (Carvalho, 2001, 2005; Pozo Andrés, 2005). Nos discursos produzidos nesses contextos continuam, curiosamente, a figurar entre as principais propostas, como se de verdadeiras novidades se tratassem, não obstante a sua relativa antiguidade. Não surgem, na maior parte dos casos,

¹ *Diário do Governo* n.º 73, 30 de Março de 1911.

² *Diário do Governo*, 1ª série, n.º 32, 15 de Fevereiro de 1921.

reticências em relação à sua articulação com os “métodos ativos”, o “slogan” por excelência do momento, mesmo que a coerência entre as duas ideias não seja um dado adquirido. Encontramos, em geral, uma articulação clara entre o papel educativo atribuído à intuição e os movimentos renovadores que, em momentos diferentes, procuram questionar o chamado “ensino tradicional”, visto como um ensino meramente abstrato, verbalista e livresco, para glosar algumas das críticas de que António Sérgio, entre outros, se fez arauto, em prol de um ensino que se imagina em correspondência com os interesses da criança. Por ser um argumento de grande funcionalidade (e de eficácia garantida) nos combates pedagógicos então travados, o ensino intuitivo torna-se uma das grandes bandeiras das correntes renovadoras (Hameline, 1995, 2002). A consideração da sua modernidade não faz esquecer as suas ilustres raízes e os seus heróis, Pestalozzi acima de todos, numa espécie de “invenção da tradição”. Vera Teresa Valdemarin (2004) chama a atenção para um outro aspeto importante da fundamentação do método intuitivo, o seu enraizamento filosófico no empirismo. Afirma a autora brasileira: “Na interpretação aqui desenvolvida, credita-se ao empirismo, teorização sobre o conhecimento elaborada por Francis Bacon, John Locke e David Hume, nos séculos XVII e XVIII, a teorização determinante nesse método de ensino” (p. 25).

3. Qual é, então, o sentido atribuído, na época, ao “processo intuitivo”, para usar uma das expressões mais correntes? Vamos procurar delimitá-lo recorrendo a excertos de dois compêndios de pedagogia e metodologia.

O método intuitivo consiste em dar as noções por intermédio dos sentidos, fazendo-os atuar duma maneira direta e imediata sobre as coisas que pretendemos ensinar. (Lage, s.d., p. 335)

O que interessa à criança, o que faz o ensino atraente, querido e amado são os factos concretos, que a criança vê, observa, são os objetos em que ela mexe e que examina, compõe e decompõe, fazendo experiências concretas e demonstrações aplicáveis à vida. (Lima, 1916, p. 25)

Como vemos, por via das referências aos sentidos, presentes em ambas as citações, a observação assume uma grande importância neste contexto. Mas não se trata só da observação e o excerto de Adolfo Lima é muito claro a esse respeito. Pretende-se que a criança intervenha, de alguma maneira, sobre os objetos que a rodeiam, que realize

“experiências concretas” nas próprias palavras do autor. Idêntica é a opinião de Ribeiro Barbosa (1911) quando afirma: “A observação pura e simples das coisas do mundo exterior não basta para adquirir conhecimentos positivos... Na elaboração dos conhecimentos positivos, é indispensável a intervenção de um elemento rectificante de natureza subjetiva” (pp. 51-52). Esta é uma *nuance* não desprovida de importância, que define o renovado sentido atribuído ao ensino intuitivo no contexto da Educação Nova relativamente a aceções anteriores, apesar das bem visíveis linhas de continuidade.

Não obstante o relativo consenso a que já aludimos, é possível, mesmo assim, dar conta de alguma controvérsia. O autor que adota uma postura mais crítica em relação às propaladas virtualidades do muitas vezes chamado “método intuitivo” é António Paim da Câmara (1902), curiosamente no mais antigo dos compêndios convocados para a presente análise. Com alguma ironia, diz ele o seguinte:

De toda a parte saúdam o advento do novo método intuitivo, salvador e regenerador da instrução. E todavia, considerando atentamente as coisas, convencer-nos-emos que o pretendido método intuitivo não é mais do que um processo especial que pode e deve ser ligado aos métodos essenciais ou, se o considerarmos num sentido mais amplo, observaremos que ele se confunde com o espírito geral que deve vivificar todas as partes do ensino... O uso e a moda fazem às vezes passar as palavras por estranhas aventuras. (p. 17)

A consciência de que por trás desta expressão se escondem sentidos diversos é manifestada, entre outros, pelo mesmo autor quando nota que na Suíça, na Bélgica e na Alemanha “o método intuitivo é quase sempre confundido com a educação pelos sentidos”; enquanto isso, em França ter-se-ia “generalizado mais o sentido da palavra intuição”, fazendo-a compreender “a intuição intelectual e mesmo a moral”. A conclusão é a de que “a intuição, e consequentemente o método, designam coisas verdadeiramente diferentes” (p. 18). Na sequência de idêntica sistematização, Lima (1921) afirma que “o processo de intuição sensível é apenas um meio de iniciação para o conhecimento”, devendo alargar-se e aplicar-se “à educação estética, intelectual e social”. Em qualquer caso, esse processo não deve ser exclusivo: “o professor tem de recorrer a outros meios metodológicos” (pp. 445-446). Idêntica é a opinião manifestada por Bernardino Lage (s.d.). Constatando a existência daquilo a que chama “dois critérios diferentes” para a interpretação da palavra intuição, o primeiro significando

apenas “o conhecimento adquirido por intermédio dos sentidos” e o segundo “todo o conhecimento claro e imediato de verdades que o nosso espírito facilmente compreende sem o auxílio do raciocínio”, o autor acaba por perfilhar este último sentido, considerando “que é hoje o mais seguido” (p. 337). O facto de ser esta a opção dominante entre os autores dos manuais por nós analisados tem óbvias implicações metodológicas e que remetem para a aplicação dos procedimentos intuitivos em todas as disciplinas do currículo escolar e não apenas naquelas onde o conhecimento através dos sentidos surge como uma opção natural, as ciências naturais em primeiro lugar.

4. A expressão “lições de coisas”, e o esforço de as concretizar na prática pedagógica, sofrem da mesma ambiguidade fundamental diagnosticada para o processo intuitivo, tendo conhecido tanto ou mais sucesso que este último (Kahn, 2002). A sua centralidade no âmbito do discurso pedagógico renovador define todo um arco temporal de muitas décadas que decorre, em Portugal, entre as décadas finais do século XIX e meados do século XX (com ressurgências posteriores). É mais uma vez Câmara (1902), de novo inspirado em Gabriel Compayré, quem mais se procura distanciar duma eventual adesão acrítica a uma proposta na moda e quem mais céptico se mostra em relação às suas potenciais virtualidades:

Atualmente, diz M. Compayré, toda a gente fala nas lições de coisas e todos os professores pretendem fazê-las. Há trinta anos ainda era desconhecida a expressão e é à propaganda moderna que elas devem o seu bom crédito no ensino... As lições de coisas têm tido a mesma sorte que o pretendido método intuitivo: empregam-se estas expressões ao acaso para designar práticas escolares que não têm relações senão longínquas com elas. Como todas as coisas novas, estas lições tornaram-se uma grande palavra, que cada um emprega a seu modo... Pode dizer-se que as lições de coisas têm tido um sucesso geral, a que somente os abusos praticados têm tirado algum merecimento. (Câmara, 1902, pp. 35-37)

A relação existente entre o processo intuitivo e as “lições de coisas” é um dos aspetos que coloca algumas dúvidas. Se o entendimento das “lições de coisas” como o “nome dado pelos americanos ao processo intuitivo” não deixa de estar presente, mesmo quando se defende que não se restrinjam à “intuição sensível” (Lima, 1921, p. 448),

para outros elas são “uma simples modalidade do método intuitivo”, resultante da sua aplicação ao ensino tendo por base o “sistema de concentração” (Lage, s.d., pp. 283 e 336). Mas qual o sentido exato desta expressão? Segundo Adolfo Lima, a “lição ou noção de coisas é... uma prática e um meio de realização do processo intuitivo... e uma realização do método ativo” (1932, p. 100) que “consiste em tirar todos os ensinamentos possíveis da observação direta dum objeto ou fenómeno”. Assim se substituem no ensino “as abstrações e as palavras pelas realidades concretas” (1921, p. 448). A semelhança entre esta tentativa de definição e a já esboçada para o processo intuitivo não deixa de ser significativa.

O aspeto mais polémico contido na noção “lições de coisas” é, no entanto, o que se refere ao seu campo de aplicação. O mesmo autor defende uma concepção alargada das “lições de coisas”.

As «lições de coisas» não devem considerar-se como uma «matéria», um «estudo», «uma disciplina especial» ou grupo de conhecimentos, que figure num horário escolar ou nos programas como uma rubrica idêntica à Matemática, à História, ao Desenho, aos idiomas; mas sim como um «processo» especial do processo intuitivo. (Lima, 1932, p.100)

As “lições de coisas” não constituiriam, assim, “uma disciplina, uma aula aparte, no horário duma escola, mas, sim, um processo especial que se adopta e se aplica no ensino de todas as ciências e em todas as aulas” (Lima, 1921, pp. 448-449). Também Lage (s.d.) se mostra favorável à tendência visando o alargamento do seu campo de aplicação. O autor constata que “das ciências físico-químicas e histórico-naturais, onde durante muito tempo se encontrou a sua aplicação, [as “lições de coisas”] alargaram a sua ação às ciências matemáticas e às ciências sociais onde hoje têm grande predomínio” (pp. 336-337).

Diferente é a perspetiva de António Leitão (1915) ao perguntar: “O que são as lições de coisas?”. A resposta é clara a este propósito: “Uma modalidade do processo intuitivo, exclusivamente aplicável, ou melhor, tendo o seu verdadeiro cabimento no ensino das ciências naturais”. O autor aproveita para criticar os pedagogos que, em virtude de “uma falsa compreensão da sua essência”, alargaram “o domínio das *lições de coisas* até o ensino da gramática, da aritmética e da história”. A “melhor doutrina”, acrescenta, “é a que limita este processo às ciências” (pp. 86-87). Idêntica é a opinião

manifestada por Câmara (1902). Entre os “abusos” cometidos e que tiram algum “merecimento” às “lições de coisas” – questão referida num dos textos já apresentados – o autor inclui a sua aplicação “a todos os ramos do ensino, inclusivamente à moral, à história”. É à educadora francesa “Mme. Pape Carpentier” que Câmara atribui “a responsabilidade desta extensão” até “um campo ilimitado”. É, entretanto, aos muito referenciados Alexander Bain e Gabriel Compayré que ele recorre para fundamentar a sua concepção de “lições de coisas”. A conclusão que se lhe impõe é a seguinte: “Ora a lição de coisas deve, como a sua designação o indica, ser mantida no domínio dos conhecimentos que tratam realmente das coisas que se devem mostrar, de objetos sensíveis que impressionam a vista da criança” (pp. 36-38). Este critério exclui áreas, por exemplo, como a história, a gramática e as ciências abstratas. Por outro lado, na opinião do mesmo autor, as “lições de coisas” devem circunscrever-se à fase de “iniciação elementar” a um determinado campo do saber e não prolongar-se para momentos mais avançados do curso.

No que se refere ao caso francês, Pierre Kahn (2002) traça o percurso que conduz à transformação das “lições de coisas”, entendidas inicialmente como um método geral, típico do ensino infantil e primário, numa disciplina, as ciências, evolução esta que as aproxima do sentido dado pelos americanos às “object lessons”. Assim se afastam do ensino intuitivo, o qual vai perdendo gradualmente o seu estatuto de verdadeiro método de ensino. De acordo com o autor:

L'épithète [méthode intuitive], cependant, qualifie désormais l'enseignement en général et non plus une «méthode» déterminée. Il s'agit de désigner grâce à cet adjectif les «évidences» enfin consensuelles de la modernité pédagogique (solicitation de la curiosité spontanée de l'enfant, de son sens de l'observation, de la capacité à participer activement à son instruction, etc.) davantage qu'une méthode dont le discours pédagogique pourrait décliner les règles. (Kahn, 2002, p.148)

Neste sentido, “método intuitivo” e “método ativo” vão-se tornando gradualmente sinónimos, ambos “slogans” da retórica pedagógica renovadora, com alguma tendência para o predomínio da segunda fórmula na fase mais identificada com a Educação Nova. No caso português, a tendência, como vimos, não é tão óbvia, estando ambas as interpretações presentes nos discursos produzidos nas primeiras décadas do século XX.

A transformação das “lições de coisas” em “ciências naturais” não é, igualmente, tão clara como no caso francês. No plano de estudos do ensino primário, apesar de muito marcados pelos seus pressupostos, não surge nenhuma disciplina com essa denominação. Ao contrário do que aconteceu noutros países, não se generalizou a elaboração de manuais de “lições de coisas”. As poucas obras que surgem são, em geral, traduções, do francês ou do inglês, enquadrando-se na já referida militância pela modernização da escola portuguesa.

O exemplo mais conhecido é o do *Curso sistemático de lições de coisas: Primeiro Ciclo* de Vincent Thomas Murché (1926), editado em Lisboa sob os auspícios da Liga Propulsora da Instrução em Portugal, uma tradução (adaptada) do inglês do escritor José Rodrigues Miguéis, com um prefácio de António Sérgio e explicitamente dirigida ao ensino primário. A obra que lhe está na base é originalmente de 1895, o primeiro volume das *Object lessons in elementary science: following the scheme issued by the London School Board*. António Sérgio começa por chamar a atenção para o que considera ser “o fim do ensino das ciências”, na sua opinião “desenvolver a atitude crítica e experimental” entre os jovens, contribuindo assim para “reformatar a mentalidade” (p. V). O autor associa o papel do professor ao de uma parteira, “que assiste o aluno no lançar à luz, por seu próprio esforço, as ideias que nele gerou a observação da realidade” (p. VI). Sérgio apela aos professores que optem pelo “método da descoberta”, seguindo do facto à hipótese, à experimentação, à lei e, finalmente, à definição. Esse método, analítico, indutivo ou regressivo, nas suas palavras, está na base do “esquema da lição ideal” proposto pelo autor (pp. VIII-IX). Seguindo-o, “o escopo do professor é tornar-se inútil” (p. X), formulação claramente inspirada em Rousseau. Finalmente, Sérgio propõe a organização de “armários-laboratórios, com todo o material indispensável para efetuar estas lições” (p. XI). O plano da obra dá conta do seu conteúdo, essencialmente ligado à difusão das ciências, e dividida em três partes: “lições sobre coisas comuns”, “lições sobre plantas” e “lições sobre animais”. Embora o prefácio o anuncie, não foi traduzido mais nenhum volume dos oito que compõem a obra. Esta foi, claramente, uma iniciativa desenvolvida tendo em vista a difusão, em Portugal, do ideário da Educação Nova, de que António Sérgio foi um dos principais cultores.

Circularam em Portugal traduções de mais dois clássicos do género, desta vez franceses, as *Lições de coisas* da autoria de Jules Paroz, originalmente de 1875,

“traduzidas e acomodadas às escolas portuguesas por F. A. Do Amaral Cirne Júnior”, editadas no Porto em 1883 por Magalhães & Moniz, e as *Lições de coisas* pelo Dr. Saffray, “para uso das classes de instrução primária”, traduzido por M. C. Mesquita Portugal e editado no Porto, em 1895, pela Livraria Chardron. Desta mesma obra circulou, igualmente, a tradução brasileira do Prof. B. Alves Carneiro, datada de 1891. Ambas compunham o espólio da Escola Rodrigues Sampaio criada por Adolfo Coelho.

Os manuais de “lições de coisas”, no seu entendimento disciplinar (as ciências), surgem como objetos paradoxais, em particular se tivermos em conta o espírito do “método ativo”. Segundo Pierre Kahn (2002), “[les] leçons de choses sont bien plus des leçons sur les choses – leçons d’information – que par les choses – leçons d’observation, puisqu’elles sont surtout des récits” (p. 158). Esse foi, sem dúvida, um dos aspectos que as tornaram mais problemáticas, sendo a elaboração de manuais de lições de coisas uma das expressões dessa ambivalência. Vera Teresa Valdemarin (2004), que analisou, para o caso brasileiro, a sua difusão, refere-se aos manuais franceses num tom particularmente crítico:

O exemplar de lições de coisas, elaborado por Jules Paroz, apresenta características semelhantes àquele elaborado por Saffray, entre elas, a apresentação de uma teorização sobre o método intuitivo contraditória com as atividades propostas. Ambos afirmam que as ideias nascem a partir da observação dos objetos, mas as lições priorizam a memorização de textos, pouco considerando os objetos... As lições de coisas nas versões de Paroz e Saffray são má pedagogia. Constroem um discurso modernizante mas a prática proposta é explicitamente memorizadora, enciclopédica e moralista. (pp. 170-173)

Embora a autora faça uma avaliação com os olhos do presente, é inquestionável que chama a atenção para a ambiguidade fundamental que enforma uma parte desta produção, a que escapam, na sua ótica, as *Primeiras Lições de coisas* do americano Norman Allison Calkins, publicadas no Brasil em 1886, outro dos clássicos do género, mas sem circulação visível em Portugal, ao contrário do que aconteceu no Brasil.

5. Não obstante a referida ambiguidade, a coerência entre “lições de coisas” e “método ativo” é claramente assumida nos discursos difundidos pelos protagonistas do momento Educação Nova. Adolfo Lima, por exemplo, manifesta uma opinião que remete para alguns dos lugares-comuns do pensamento inovador em educação que então se expressa: “A *lição de coisas*, para corresponder à sua intenção, deve ser viva e adotar o

processo verbal da exposição interrompida, heurístico, por meio da conversa entre professor e aluno. Deve banir por completo todo o aspeto mecânico, livresco, formalista e escolástico” (Lima, 1921, p. 449). Para além do jargão crítico da “escola tradicional”, comum nestes discursos, não deixa de ser interessante a associação a que o autor procede entre as “lições de coisas”, o “método heurístico” e o diálogo socrático, igualmente muito cultivados ao tempo.

É igualmente de realçar a articulação que vários dos nossos autores fazem entre as “lições de coisas”, a observação, a experiência e, em particular, aquilo que denominam pela expressão “método ativo”, um dos grandes temas que transitam para a retórica da Educação Nova. Na opinião de Câmara (1902), os métodos mais preconizados pelos “pedagogistas modernos” são “aqueles que mais apelo fazem à observação e à experiência” (p. 19). Lage (s.d.) é taxativo em relação à sua opção: “o ensino deve ser ativo” (p. 260). Lima considera a “necessidade de movimento” e de “atividade” como constituindo a “essência da criança” (pp. 470-471). Qual o real conteúdo dessa noção? Vejamos duas das tentativas de definição.

O método prático ou ativo consiste no ensino pela *ação*, isto é, em a criança aprender pelo seu próprio esforço, descobrindo por si as verdades que lhe convém conhecer, em vez de as receber do professor em fórmulas de antemão organizadas. O professor é, com este método, um simples *orientador* do aluno. (Lage, s.d., p. 291)

É necessário que todos os alunos na aula FUNCIONEM, que estejam em constante ELABORAÇÃO MENTAL, que trabalhem realmente e atuem, quer tomando apontamentos, quer fazendo um croquis, um diagrama, um mapa, quer acompanhando os raciocínios e juízos do professor, ENTENDENDO e INTERPRETANDO o que ele diz, executa ou manda fazer. Predomina portanto a MOTRICIDADE... Ao conjunto de processos que procuram respeitar e realizar esta educação *funcional e dinâmica* dá-se o nome de MÉTODO ATIVO. (Lima, 1921, p. 472)

Nos manuais analisados, à semelhança do que acontece nos dois excertos selecionados, encontramos apenas referências à fórmula “método ativo”, recebida de Henri Marion, e nunca à sua sucessora “escola ativa”, aparecida no final da 2ª década do século XX e amplamente divulgada por Adolphe Ferrière, ao ponto de se tornar a

principal bandeira do movimento renovador e um dos seus mais conhecidos “slogans” (Avanzini, 1995; Hameline, 1995; Pozo Andrés, 2005).

Como vemos, tanto Lima como Lage sublinham a necessidade da criança aprender a partir da sua própria atividade, do seu trabalho, “descobrimo” ela própria as “verdades”. Já não se trata apenas da atividade pela atividade, nem de agir apenas em função das diretivas do professor. Mas este não deixa de intervir, seja como “um simples orientador do aluno”, nas palavras de Lage, ou dizendo, executando e mandando fazer, na formulação de Lima. Para este autor, se bem que predomine a “motricidade” - o que dá conta da importância assumida, neste contexto, pelo trabalho manual -, a atividade não se reduz a essa dimensão, havendo lugar para a atividade interna do pensamento do aluno, que deverá estar em constante “elaboração mental”, “acompanhando raciocínios e juízos”, “entendendo e interpretando”. Em Lima é visível, inclusive, a influência de Claparède, quando se apela a que a educação seja “funcional e dinâmica” e que os alunos “funcionem”. Fica claro, para nós, que a concepção de “método ativo” aqui presente está já muito próxima da subjacente aos pressupostos da Educação Nova (Hameline, 2002).

O “método ativo” tem, ainda, como finalidade, na opinião de Lima (1921), o integral e “natural desenvolvimento” da criança, respeitando plenamente a “liberdade dos seus interesses”, para além da sua “espontaneidade” e “iniciativa” (p. 472). É a Rousseau, verdadeiro precursor mítico de toda a inovação pedagógica (Candeias, 1995), que é atribuída a origem do “método ativo”, ainda que, nota Lima (1921), com as correções introduzidas pela “psicopedagogia”. Da galeria de heróis da Educação Nova são destacados Froebel, Montessori e Decroly “porque apelam constantemente para a atividade e curiosidade da criança” (pp. 471-472). No que diz respeito aos processos do “método ativo”, são valorizados alguns daqueles que aparecem, no momento, como estando na vanguarda do pensamento pedagógico internacional, como sejam o “princípio da concentração”, o “método dos centros de interesse” ou “método Decroly” e o “ensino dos projetos” ou “problemas de projetos”, tal como se expressam em contextos pedagógicos diversos, embora considerados equivalentes por Lima (1932, p. 24).

6. A concretização das “lições de coisas”, em particular na interpretação que temos vindo a seguir, é solidária da efetivação de diversas estratégias de ensino que conhecem uma relativa voga no período em questão, em particular os museus escolares, os laboratórios e oficinas, as excursões pedagógicas e os hortos escolares. Os manuais de pedagogia contêm amplas referências a estas atividades, a imprensa pedagógica relata, igualmente, muitas das experiências inovadoras realizadas nesta área e elas tornam-se emblemáticas nas instituições portuguesas mais marcadas pelo espírito de inovação. É, mais uma vez, Adolfo Lima (1932) um dos grandes propagandistas destas práticas:

Os museus escolares visam não só a necessidade de auxiliar o ensino e torná-lo genuinamente ativo, prático e experimental, mas também devem ter em vista desenvolver a técnica da observação e da investigação, a atitude cientista perante os fenómenos, os hábitos de classificar. (p. 125)

As excursões e visitas de estudo são um complemento do ensino e da educação moderna, e consistem em saídas colectivas de educandos organizadas sistematicamente a fim de que eles observem e estudem as coisas e os fenómenos que não podem exemplificar-se ou encontrar-se na escola ou sejam de difícil aquisição. (p. 166)

Os laboratórios são uma particularidade do material didático, e o seu fim é realizar concretamente o processo experimental dos trabalhos educativos, por meio de manipulações físicas e químicas, de dissecações, etc. São uma consequência dos novos processos do método ativo, em que todas as disciplinas devem ser ensinadas por trabalhos manuais. (p. 182)

O que dissemos para os museus e laboratórios deve aplicar-se às oficinas e «ateliers». A realização da Escola ativa, da Educação ativa, do Método ativo está em considerar as aulas, as lições, o ensino e a educação como meios de fazer atuar e desenvolver todas as energias de que a criança é suscetível. (p. 183)

Esta sequência articulada de excertos é muito significativa em relação ao caminho que o ensino intuitivo faz até se assumir, com a Educação Nova, como “método ativo”. Da observação decorre a experiência. Para um autor como Adolfo Lima as referidas práticas educativas compõem um todo coerente assente na atividade da criança. Assim se compreende a centralidade de que se revestem os trabalhos manuais educativos,

entendidos numa acepção ampla (não restrita ao especificamente manual e, muito menos, profissional) e transversal ao conjunto do currículo escolar. É a educação integral dos educandos, nas suas dimensões física, intelectual e moral, que aqui está em questão. É nesse mesmo sentido que se pronuncia Faria de Vasconcelos (2010), outro dos protagonistas do movimento renovador, ao enfatizar o papel educativo dos hortos escolares:

Os hortos escolares desempenham uma importante função na vida duma escola. São agentes fecundos da educação geral, solicitando e exercitando qualidades dum alto valor para a vida. Despertam o sentido e o amor à natureza. O horto escolar é a natureza introduzida na escola e é o aluno em contacto directo com ela. O horto escolar estimula o respeito pelo trabalho manual... A jardinagem cultiva, na série de exercícios que implica, qualidades de ordem, de paciência, de previsão, de iniciativa, de ajuda mútua e de incessante responsabilidade. A jardinagem constitui um excelente exercício físico, dos mais naturais e agradáveis para a criança. Mas ainda não é tudo. O horto escolar é um meio eficaz do ensino. Com efeito, o estudo das ciências naturais pode ser feito duma maneira intuitiva, prática e experimental, nas melhores condições de observação e de trabalho. (p. 191)

Estão aqui presentes alguns dos temas já por nós referenciados e que fazem parte do património da Educação Nova (e da sua retórica), designadamente o projeto de uma educação integral, a defesa de procedimentos intuitivos e ativos ou a valorização dos trabalhos manuais. No entanto, a anterior citação é particularmente interessante por via do naturalismo que impregna todo o discurso e que é uma das imagens de marca deste momento pedagógico. A natureza é alvo de um processo de sacralização, tendencialmente panteísta, que a conduz a ser encarada como o ambiente privilegiado para a educação de crianças e jovens. A natureza é vista como possuindo virtudes regeneradoras, tanto do ponto de vista físico como moral, o que está bem presente, por exemplo, no rico simbolismo das festas escolares da árvore, nas emergentes práticas do escutismo ou na escolha do campo como local privilegiado para a localização de muitas das chamadas Escolas Novas. Defende-se uma educação de acordo com a natureza, respeitadora das fases de desenvolvimento da criança, que tenha a natureza como objecto de estudo, através de hortos escolares ou de excursões pedagógicas, e decorrendo preferencialmente em ambiente natural, o que conduz à purificação e

aproximação em relação a um certo ideal de beleza. Como afirma o mesmo Faria de Vasconcelos (2010), “a natureza fortifica-nos e eleva-nos” e desenvolve em nós um “lirismo interior” indispensável a uma “vida verdadeira” (p. 186). É facilmente reconhecível a dimensão utópica desta crença nas virtualidades educativas da natureza.

Podemos terminar como começámos, ou seja, com a reforma republicana de 1911 que é pretexto para este conjunto de ensaios e em cujo preâmbulo se proclama: “A criança, enfim, vai ser reintegrada na natureza, não para ficar abandonada às suas forças tempestuosas, mas para as aproveitar no fim supremo de dar a si própria unidade moral e solidariedade afetiva”³.

Referências

- Avanzini, G. (1995). L'Éducation Nouvelle et ses concepts. In D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers (1995). *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du Colloque International des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. *L'Éducation Nouvelle, au delà de l'histoire hagiographique ou polémique* (Genève, avril 1992) (pp. 65-74). Bern: Peter Lang.
- Barbosa, Ribeiro (1911, Janeiro). Museus escolares. *Revista de Educação Geral e Técnica (Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos)*, I (1), 45-63.
- Câmara, A. F. C. P. (1902). *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias*. Parte I. Angra do Heroísmo: Imprensa da Universidade.
- Candeias, A. (1995). Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In A. Candeias, A. Nóvoa & M. H. Figueira. *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (pp. 13-24). Lisboa: Educa.
- Carvalho, M. (2001). A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura. In D. Vidal & M. L. Hilsdorf. *Tópicos em História da Educação* (pp. 137-167). São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo.
- Carvalho, M. (2005). School and modernity representations as pedagogical models. A study on their circulation and usages in Brazil (1889-1940). *Paedagogica Historica, Special issue on School and Modernity: knowledges, institutions and practices*, 41 (1 & 2), 259-273.

³ *Diário do Governo* nº 73 de 30 de Março de 1911.

Hameline, D., Jornod, A. & Belkaid, M. (1995). *L'École Active. Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP.

Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Asq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.

Lage, B. F. (s.d.) [1923?]. *Lições de metodologia*. Coimbra: Coimbra Editora / Antiga Livraria França & Arménio.

Leitão, A. (1915). *Elementos de pedagogia, em harmonia com os programas das Escolas Normais* (4ª edição). Coimbra: França & Arménio, Livresiros – Editores.

Lima, A. (1916). *Orientação geral da educação. Educação geral e especial. Educação técnica*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.

Lima, A. (1921). *Metodologia. Lições de "Metodologia" professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920* (Vol. I). Lisboa: Livraria Ferin, Editora.

Lima, A. (1932). *Metodologia. Lições de Metodologia especial – Processologia - professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa* (Vol. II). Lisboa: Livraria Ferin / Torres & Cª.

Murché, V. (1926). *Curso sistemático de lições de coisas: primeiro ciclo*, traduzido e adaptado do inglês por J. Rodrigues Migueis com um prefácio de António Sérgio. Lisboa: Liga Propulsora da Instrução em Portugal.

Pintassilgo, J. (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo; M. C. Freitas; M. J. Mogarro; & M. M. C. Carvalho (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais* (pp. 175-200). Lisboa: Edições Colibri / C.I.E. - F.C.U.L.

Pozo Andrés, M. M. (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas, características y movimientos. In E. C. Martins (Coord.). *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação* (pp.115-159). Coimbra: Alma Azul.

Roullet, M. (2001). *Les manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France.

Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: Autores Associados.

Vasconcelos, Faria de (2010). *Obras completas. V – 1933-1935. Problemas Escolares – 1.ª e 2.ª séries*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.